

Yaşar Sarıkaya
Adem Aygün (Hrsg.)

Islamische Religionspädagogik

Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis

Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik

herausgegeben von

Yaşar Sarıkaya und
Zekirija Sejdini

Band 1

Yaşar Sarıkaya,
Adem Aygün (Hrsg.)

Islamische Religionspädagogik

Leitfragen aus
Theorie, Empirie und Praxis



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik Band 1

ISSN 2509-8268

Print-ISBN 978-3-8309-3536-0

E-Book-ISBN 978-8309-8536-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung 7

Abdullah Takım

Die Verortung der Islamischen Theologie und
Religionspädagogik in der europäischen Islamforschung
Ein Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenperspektive 13

Islamischer Formationsprozess

Emine Kurum

Schriftkunde und Lehreinrichtungen in frühislamischer Zeit 39

Yaşar Sarıkaya

Islamische Religionspädagogik als Medium der Erneuerung
islamisch-religiösen Wissens 61

İshak Tekin

Der Ansatz des *Tahdīb al-aḥlāq* im Kontext
der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung 83

Kompetenzbildung im Islamischen Religionsunterricht

Tarek Badawia

Gewissheitsparadoxie
Eine antinomische Struktur des Lehrerhandelns
im Islamischen Religionsunterricht 109

Musa Bağraç

Moralkompetenz im Islamischen Religionsunterricht 125

İsmail H. Yavuzcan

Von Bildungsstandards zu Kompetenzen
Eigenständige Urteilsfindung im Islamischen Religionsunterricht ... 157

Empirische Ansätze zur islamischen Bildung und Erziehung

Ashgül Aysel

Zur sozialen und islamisch-theologischen Bedeutung
der Bildung im Alltag
Das Beispiel aufstiegsorientierter türkischer Migrantenfamilien
aus Duisburg 181

Carsten Gennerich

Religiosität muslimischer Jugendlicher
Empirische Befunde und theologische Perspektiven 199

Adem Aygün

Gottesvorstellungen im Spannungsfeld
zwischen Theologie und Praxis 221

Globale Herausforderungen und neue Perspektiven

Mustafa Köylü

Religious Education in Theory and Practice
in the Process of the EU
The Case of Turkey 251

Johannes Lähnemann

Christliche und Islamische Religionspädagogik
vor globalen Herausforderungen
Perspektiven im Lichte des „Projekts Weltethos“ 269

Mizrap Polat

Islamische religiöse und ethische Bildung in Europa
im Zeitalter der medialen Globalisierung 287

Autorinnen und Autoren 301

Einleitung

Als junge akademische Disziplin in der deutschen Universitätslandschaft befindet sich die Islamische Religionspädagogik noch im Prozess der Etablierung – dabei blickt sie in der islamischen Wissenschaftstradition auf eine lange Geschichte zurück. Wie alle anderen Fachdisziplinen bezieht sich auch die Islamische Religionspädagogik – ausgehend von eigenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Prinzipien und Methoden – auf die Herausforderungen der Gegenwart. Die damit verbundenen Aufgaben bestehen darin, zum einen das religiöse Wissen des Islams im Lichte der Moderne und mithilfe plausibler, islamisch-theologischer Ansätze für den sozialen und kulturellen Kontext zu erschließen und zu erneuern und zum anderen fachdidaktische Methoden für die Erziehung und Bildung der muslimischen Kinder und Jugendlichen zu erarbeiten – mit dem Ziel, nicht nur konstitutiv zu deren Identitätsbildung, sondern darüber hinaus konstruktiv zur (Weiter-)Entwicklung der Normen und Werte der offenen, freiheitlich-demokratischen Gesellschaft beizutragen.

Die Einrichtung der Professur für Islamische Theologie und ihre Didaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen kann in dieser Hinsicht als Meilenstein bezeichnet werden. Mit ihren Studienangeboten (Islamische Religion für das Lehramt an der Grundschule und das Weiterbildungsangebot für bereits Lehrende) und zahlreichen zusätzlichen wissenschaftlichen Aktivitäten (Workshops, Vortragsreihen und eine internationale Fachtagung) hat sich die Gießener Professur innerhalb kürzester Zeit zu einem wissenschaftlichen Standort von deutschlandweiter und internationaler Bedeutung entwickelt. Die in Gießen aus- und weitergebildeten Pädagoginnen und Pädagogen unterrichten derzeit rund 2050 Kinder an hessischen Grundschulen; mit ihnen verfügt das Bildungswesen über fachkompetente Brückenbauer zwischen Schule, Elternhaus und Kindern. Nunmehr können katholische, evangelische und muslimische Lehrkräfte gemeinsam darüber nachdenken, wie sie ihre Schüler zu mündigen Individuen heranziehen, deren Haltung durch gegenseitiges Verständnis sowie durch Akzeptanz und Anerkennung von Andersgläubigen geprägt ist.

Dem erreichten Stand der Entwicklung ging ein langer Prozess der Aushandlung von existenziellen Fragen bezüglich der Lehrziele, Inhalte, der Institutionalisierung und der gesellschaftlichen Dimension dieses jungen Faches voraus und es wird noch mehr Zeit und Bemühungen

brauchen, bevor die Islamische Religionspädagogik über ein eigenes, umfassendes Fachprofil verfügt. Einen Beitrag dazu leisten die vielen Forschungsaktivitäten, die derzeit im Gange sind – im Bestreben, Quellen und Handreichungen für die Erfüllung religionspädagogischer und didaktischer Aufgaben zu erstellen. In diesem Sinne zielt der vorliegende Band nicht nur mit Blick auf Theologie und Theorie, sondern darüber hinaus hinsichtlich der Praxis und Empirie darauf ab, jenen zu helfen, die sich in verschiedenen Handlungsfeldern der Erziehung und Bildung der muslimischen Kinder und Jugendlichen widmen. Hierdurch – so die Hoffnung – leistet der Band zumindest einen bescheidenen Beitrag zur Weiterentwicklung der Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext.

Der vorliegende Band ist das Produkt der Ringvorlesungen, die an der JLU Gießen zwischen 2012 bis 2015 stattfanden, und umfasst neben Vorträgen auch einige thematisch einschlägige Beiträge von externen Fachexperten. Um einen Überblick über diverse forschungsrelevante Aspekte der Islamischen Religionspädagogik zu geben, wurden die Beiträge in vier Themenbereiche gegliedert.

Eingeleitet wird der Band mit einem Grundsatzartikel von *Abdullah Takim*, der aus der islam- und religionswissenschaftlichen Perspektive die Frage diskutiert, wie die Islamische Theologie und Religionspädagogik in der europäischen Islam- bzw. Koranforschung zu situieren ist. Die Verortung des Faches setzt eine klare Definition voraus, deren Findung jedoch von einer perspektivischen Spannung und differenten Ansätzen in der Islamforschung begleitet ist. Die Islamische Theologie in Deutschland erforscht den Islam bekenntnisgebunden und damit aus der Innenperspektive, wohingegen die bekenntnisungebundene europäische Islamwissenschaft, die auf eine lange Forschungstradition zurückblickt, ihren Untersuchungsgegenstand aus der Außenperspektive wahrnimmt. Zu einer Definition ihres Faches, zu einer Verortung, kann die Islamische Theologie und Religionspädagogik dann gelangen, wenn es ihr gelingt, sich ihre Innenperspektive und ihre Dialogbereitschaft zu bewahren und dabei aus der langen Forschungstradition der europäischen Islamforschung Nutzen zu ziehen.

Thema des ersten Teils des Bandes ist der islamische Formationsprozess. *Emine Kurum* konfrontiert die These, dass in der Zeit der *ğāhiliya* und des Frühislams im Hiğāz Schreiben und Lesen eine gering geachtete Form von Bildung war, über die nur wenige verfügten, mit einer Quellen-

analyse. Deren Ergebnisse – resultierend aus einer Unzahl an Überlieferungen, die auf die Verbreitung der Lese- und Schreibkunst hinweisen, sowie aus dem Vorhandensein verschiedener Bildungsinstitutionen für Kinder und Erwachsene – lassen freilich Zweifel an der Berechtigung dieser These aufkommen. Darüber hinaus zeigt die Autorin zusätzliche Neuentwicklungen bei Bildungseinrichtungen im Übergang von der *ǧāhiliya* zum Frühislam auf.

Yaşar Sarıkaya stellt die These auf, dass die Idee der Erneuerung und des Wandels stets ein zentrales Element des islamisch-religiösen Denkens war, das es insbesondere im heutigen Kontext der Entwicklung einer Islamischen Theologie und Religionspädagogik in Deutschland wiederzubeleben gelte. Der Autor untermauert seine These durch Verweis auf den kontextuellen und diskursiven Charakter des *offenbarten* Wissens. Per Streifzug durch die unzähligen islamisch-theologischen Systeme, die zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Kontexten entstanden und miteinander konkurrierten, versucht er nachzuweisen, dass religiöses Wissen im Islam seit Anbeginn ein Produkt der schöpferischen und geistigen Tätigkeit der Menschen war, weswegen es auch keinen göttlich-absoluten und übergeschichtlichen Anspruch erheben könne. Die Erkenntnis der räumlichen und zeitlichen Determiniertheit und damit der Flexibilität islamisch-religiösen Wissens gelte es – so das abschließende Plädoyer Sarıkayas – für die Entwicklung einer modernen Islamischen Religionspädagogik, in deren Zentrum die Erziehung zur religiösen Mündigkeit steht, fruchtbar zu machen, ohne dabei freilich die Tradition auszuschließen.

Ishak Tekin beschäftigt sich mit der *tahdīb*-Literatur, die im Rahmen der islamischen Moralerziehung als die Grundlage einer philosophischen Herangehensweise gilt. Das Wesen der *tahdīb*-Tradition als erzieherischer Ansatz kann so zusammengefasst werden, dass das ultimative Ziel der Moralerziehung die Schaffung eines moralisch gereiften, vollkommenen Menschen ist, der sich selbst von allen schlechten Eigenschaften gereinigt hat. In der Folge geht der Autor der Frage nach, auf welcher Grundlage moralische Reife innerhalb des dem islamischen moralischen Denkens eigenen wissenschaftlichen und praktischen Wissensschatzes im Kontext der *tahdīb*-Literatur beruht und auf welche Weise man sich bemüht, sie den Menschen angedeihen zu lassen. Außerdem diskutiert er die Möglichkeit, den Begriff *tahdīb al-aḥlāq* als eine Herangehensweise der Moralerziehung zu verstehen. Der Autor gelangt zu dem Schluss, dass

die *tahdīb*-Tradition und die innerhalb dieser Tradition zu einem System entwickelte Theorie der Seelenerziehung die Grundkodes eines pädagogischen Ansatzes enthalten.

Der zweite Teil widmet sich der Kompetenzbildung im Islamischen Religionsunterricht. *Tarek Badawia* thematisiert die gegensätzlichen Erwartungen des Staates und der muslimischen Eltern, denen Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht ausgesetzt sind. Die Erteilung des Islamischen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen unter sensiblen gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Spannungsverhältnissen sieht der Autor als eine besondere pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung.

Musa Bağraç unterstreicht die Rolle der Moral als Kern der islamischen Religion. Deren Verinnerlichung wird von ihm als Kompetenz beschrieben, die im Religionsunterricht vermittelt werden soll. Er betont, dass sowohl Individuen als auch Gesellschaften moralische Orientierungen und Sinngewebungen brauchen, die für das Handeln maßgeblich sind. Diese zu erreichen kann der Unterricht durch Vermittlung der universellen moralischen Werte gewährleisten.

Das Ergebnis der PISA-Studie im Jahre 2011 hatte zur Folge, dass landesweit Bildungsstandards in das deutsche Schulsystem implementiert wurden, um das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Das betrifft auch das junge Fach Islamischer Religionsunterricht. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der Artikel von *İsmail Yavuzcan* mit der Frage, wie Bildungsstandards am Beispiel des Lehrplans für Islamische Religion in Niedersachsen umzusetzen sind. Sein Fokus liegt dabei auf der Urteilskompetenz und der Frage, welche Aussichten und Herausforderungen daraus für den Islamischen Religionsunterricht resultieren können.

Im dritten Teil werden empirische Ansätze zum Thema islamische Bildung und Erziehung vorgestellt. *Aslıgül Aysel* widmet sich dem Wunsch nach sozialem Aufstieg als dem Lebensziel türkischer Arbeiterfamilien, als dessen Schlüsselfaktor hohe Abschlüsse gelten. Eine große Rolle innerhalb der Familien spielen dabei die islamische Bildungsbedeutung und das islamisch-theologische *feda-vefa*-Konzept. Eltern opfern ihr Leben (*feda*), um die finanzielle Grundlage zu schaffen, und Kinder würdigen diese Aufopferung mit ihrer Loyalität (*vefa*), indem sie alles daran setzen, höhere Abschlüsse zu erreichen. Als Grundlage des *feda*-Konzepts dient die Tugend der Geduld, als Grundlage des *vefa*-Konzepts jene des

Dankes. Der Beitrag resümiert, dass das *feda-vefa*-Konzept als Tauschakt zwischen Eltern und Kindern zu verstehen ist, welches das familiäre und soziale Bewusstsein formt.

Carsten Gennerich untersucht zum einen die religiösen Orientierungen muslimischer Jugendlicher und stellt diesbezüglich große Heterogenität und eine viel intensiver ausgeprägte Religiosität als bei Vergleichsgruppen von evangelischen, katholischen oder konfessionslosen Jugendlichen fest. Zum anderen befasst er sich mit den koranischen Konzeptionen *tawhid*, *khalifa* und *taqwa*, denen er hinsichtlich der Wahrnehmung der Religiosität großes progressives Potenzial attestiert.

Adem Aygün beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit den theologischen und didaktischen Dimensionen der islamischen Gottesvorstellung. Der Autor widmet sich zunächst der Frage, wie im Koran über Gott und die Möglichkeit der menschlichen Gotteserfahrung im Spannungsfeld zwischen Immanenz und Transzendenz gesprochen wird. Dabei rekurriert er auch auf klassisch-islamische Diskussionen des *kalām*. Anschließend analysiert Aygün anhand von empirischen Befunden, wie muslimische Kinder in der Primarstufe Gott wahrnehmen, über Gott sprechen und reflektieren. Hierbei kann der Autor die Vielfältigkeit der Gottesvorstellungen aufzeigen, die auch immer von unterschiedlichen Faktoren wie der kognitiven Entwicklung, der eigenen Lebenswirklichkeit und Sozialisation, den Bezugspersonen sowie der schulischen und außerschulischen Erziehung in der Kindheit abhängig sind. Im Ergebnis plädiert Aygün dafür, die Wahrnehmung und Erfahrung der Kinder für die Weiterentwicklung des IRU fruchtbar zu machen bzw. sie stärker miteinzubeziehen.

Der letzte Teil des Bandes beschäftigt sich mit globalen Herausforderungen und neuen Perspektiven mit Blick auf die Islamische Religionspädagogik. *Mustafa Köylü* skizziert die Geschichte der religiösen Bildung an den staatlichen Schulen der Türkischen Republik und zeichnet dabei ihren Werdegang während des Bewerbungsprozesses der Türkei um die EU-Mitgliedschaft nach. Seine Ausführungen sind der Versuch, die Einflüsse eines wichtigen politischen Prozesses auf die Gestaltung des Religionsunterrichts zu dokumentieren.

Johannes Lähnemann diskutiert in seinem Beitrag die pädagogische und gesellschaftliche Relevanz und Notwendigkeit des interreligiösen Lernens. Der Autor erläutert zunächst, warum ein globales Denken der Religionen erforderlich ist. Als positive Beispiele eines globalisierten Denkens führt er die Idee des Weltethos und den Brief von 138 islamischen

Gelehrten an die christliche Welt an. Auf dieser Grundlage arbeitet er drei wichtige Aufgaben des christlichen und islamischen Religionsunterrichts heraus: das Identitätslernen, das Dialoglernen und das Kooperationslernen. Das Ziel des Religionsunterrichts müsse es demnach sein, dass die Lernenden erkennen, dass die eigene Religion ein Weg zum Frieden ist und sie auf diesem Friedensweg mit Menschen anderer Religionen verbunden sind. „Kein Religionsfriede ohne interreligiöses Lernen!“ lautet das Fazit seines Artikels.

Mızrap Polat sieht in der Globalisierung einen Prozess, der sowohl die Rolle als auch die Wahrnehmung der Religion beeinflussen kann. Insbesondere soziale Medien besitzen enorme Macht, diese Rolle und Wahrnehmung interessengeleitet zu steuern. Daraus, so der Autor, erwächst der religiösen Bildung mehr denn je die Aufgabe, in der heutigen, sich rasant ändernden und vielfältigen Gesellschaft die Individuen menschenwürdig, somit auch gottwürdig zu begleiten und die konstruktive Rolle der Religion ins Bewusstsein zu rufen.

Als Herausgeber hegen wir die Hoffnung, dass dieser Sammelband einen Beitrag zur Diskussion der Islamischen Religionspädagogik leisten kann.

Diese Publikation verdankt ihr Entstehen zuallererst all jenen, die sich aktiv an der Organisation und Durchführung der Ringvorlesungen und Gastvorträge beteiligt haben. Ihnen gilt unser Dank ebenso wie den Autoren für die Mitwirkung am Zustandekommen dieses Sammelbandes. Schließlich sei dem Verlag Waxmann für die Einführung der Schriftenreihe zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik gedankt, deren erster Band hiermit vorliegt.

Die Herausgeber
Yaşar Sarıkaya
Adem Aygün

Die Verortung der Islamischen Theologie und Religionspädagogik in der europäischen Islamforschung

Ein Spannungsfeld zwischen Innen-
und Außenperspektive

Einleitung

Islamisch-theologische und religionspädagogische Studiengänge, in denen der Islam aus der Innenperspektive erforscht und gelehrt wird, stellten bis vor Kurzem ein wichtiges Desiderat in der deutschen Universitätslandschaft dar. Die Diskussionen darüber wurden bereits seit 1999 geführt und gipfelten in der Islamkonferenz, auf der 2009 der Beschluss verabschiedet wurde, Islamische Theologie/Religionspädagogik in Deutschland akademisch zu verankern.¹ Der Wissenschaftsrat reagierte auf diese Entwicklungen – in seinen „Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen“² vom Januar 2010 – positiv und gab damit einen wesentlichen Anstoß, Islamische Theologie oder Islamische Studien bzw. Islamische Religionspädagogik an deutschen Universitäten zu etablieren.³ Danach entstand in Deutschland eine Reihe von Lehrstühlen und Zentren für Islamische Theologie/Studien bzw. Religionspädagogik, wie z. B. in Frankfurt/Gießen oder in Tübingen, die unter anderem mit öffent-

1 Vgl. Neumann 2002; Şahin 2011, S. 11–17. Auf der Fachtagung des Theologischen Forums Christentum – Islam, die vom 06. bis 08.03.2009 stattfand, sprach sich der damalige Bundesinnenminister Dr. Wolfgang Schäuble, der die Islamkonferenz 2006 einberufen hatte, in einer Podiumsdiskussion, an der auch ich teilnahm, zum ersten Mal öffentlich „für den Aufbau einer islamisch-theologischen Fakultät an einer deutschen Universität“ aus. Siehe Schmid 2010, S. 9; siehe dazu auch Özsoy 2009, S. 276.

2 Wissenschaftsrat 2010.

3 Siehe zur kritischen Auseinandersetzung mit den politischen Zielen sowie Problemen der Etablierung der Islamischen Theologie im Anschluss an die Empfehlungen des Wissenschaftsrates Şahin 2011, S. 6–29.

lichen Geldern auf- oder ausgebaut wurden. Auch wenn der bekenntnisorientierte Religionsunterricht in Deutschland noch nicht flächendeckend eingeführt worden ist, gibt es den Islamischen Religionsunterricht in vielen Bundesländern, seit Neuestem auch in Hessen. Hessen ist damit das erste Bundesland in Deutschland, das den Islamischen Religionsunterricht gemäß dem Grundgesetz erteilt und auf diese Weise für die anderen Bundesländer als Vorbild dient.⁴

Angesichts der in Deutschland lebenden vier bis 4,5 Millionen Muslime, von denen rund die Hälfte die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, handelt es sich bei der Einrichtung von islamisch-theologischen und religionspädagogischen Lehrstühlen und Fakultäten um eine dringend notwendige und innovative Maßnahme, die als ein wichtiger und zugleich historischer Schritt in Richtung der gesellschaftlichen und strukturellen Gleichstellung der Muslime in Deutschland, ihrer Religion und Lebenswirklichkeit zu sehen ist. Damit wird nämlich dem Wunsch und Bedarf der Muslime Rechnung getragen, über ihre Religion und Religionspraxis – so, wie die anderen Religionsgemeinschaften in Deutschland – rational zu reflektieren und diese durch eine eigene Theologie und Religionspädagogik kritisch begleitet zu sehen. Erst eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen Religion und Tradition kann den Weg für einen *denkenden Glauben* ebnen. Die Gründung islamisch-theologischer und religionspädagogischer Einrichtungen entspricht damit nicht nur dem Gebot der Gleichstellung, sondern lässt ebenso eine gesamtgesellschaftliche Wirkung erwarten: So könnte eine akademisch verortete Islamische Theologie bzw. Religionspädagogik z. B. die Beteiligung der Muslime an gesamtgesellschaftlichen Diskursen und Aufgaben fördern. Ferner könnte sie, über den wissenschaftlichen Dialog hinaus, auch zum Verständigungsprozess in der Gesellschaft beitragen – nicht zuletzt durch eine Versachlichung des oftmals polemisch und polarisierend geführten Islamdiskurses im deutschen Kontext und den Abbau von Vorurteilen. Schließlich könnte sie einen Beitrag zum innerislamischen Dialog leisten und Muslime dazu anregen, sich fern jeder Apologetik ihrer eigenen kulturellen, religiösen und theologischen Vielfalt zu öffnen.⁵

4 Siehe dazu Sarıkaya 2017 (in Vorbereitung).

5 Vgl. Neumann 2002, S. 9–16; Friedrich 2002, S. 28–33; Şahin 2011, S. 7; Şahin 2008, S. 84.

Die lange Geschichte der Islamforschung in Europa: die europäische Islamwissenschaft

Im Gegensatz zu dem neu zu etablierenden Fach Islamische Theologie/ Islamische Studien, wozu auch die Islamische Religionspädagogik gehört, blicken Islamwissenschaft und Orientalistik, die den Islam aus der Außenperspektive und somit bekenntnisungebunden erforschen, auf eine lange akademische Tradition an europäischen Universitäten zurück. In Deutschland waren die Religion und die Kultur des Islams bisher primär Gegenstand verschiedener akademischer Disziplinen wie der Orientalistik, der Islamwissenschaft und der Religionswissenschaft. Das älteste Fach ist die Orientalistik – sie umfasst das Studium des gesamten Orients, das heißt des Nahen und Fernen Ostens, wobei die Philologie bzw. das Studium der orientalischen Sprachen einen besonderen Schwerpunkt bildet. Von dem bis ins 20. Jahrhundert anhaltenden Anspruch, den gesamten Orient zu erfassen,⁶ zeugt beispielsweise die *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, in der über die arabische Sprache und den Islam hinaus auch Artikel über andere Religionen, Sprachen und Kulturen veröffentlicht werden.

In methodischer Hinsicht unterscheiden sich nicht nur die Islamische Theologie bzw. Religionspädagogik auf der einen und die Islamwissenschaft und Orientalistik auf der anderen Seite, auch zwischen der Orientalistik und der Islamwissenschaft kann hinsichtlich der Methode keine Rede von Einheitlichkeit sein, auch wenn beide Fächer manchmal gleichgesetzt werden.⁷ Stephan Conermann vertritt sogar die Position, dass die Islamwissenschaft „keine eigene Methodenlehre“ besitze und nur eklektisch verfare.⁸ In diesem Zusammenhang werden Islamwissenschaft und Orientalistik mehr und mehr mit der Forderung konfrontiert, sich gegenüber benachbarten Fächern wie den Sozial- und Sprachwissenschaften zu öffnen sowie die dort angewandten Methoden in die eigene Disziplin zu integrieren. Während die DAVO (Deutsche Arbeitsgemeinschaft Vorderer Orient) im Hinblick auf diese interdisziplinäre Öffnung eine Vorreiterrolle einnimmt, stehen einige Orientalisten einem solchen

6 Vgl. Reinkowski 2008, S. 19.

7 Siehe zum Methodenproblem und den Gemeinsamkeiten zwischen Orientalistik und Islamwissenschaft Reinkowski 2008, S. 20–35.

8 Vgl. Conermann 2012, S. 11.

Schritt kritisch gegenüber und plädieren verstärkt für die Beibehaltung der traditionellen historisch-philologischen Ausrichtung und Methoden.⁹

An deutschen Universitäten wird weder eine einheitliche Islamwissenschaft noch eine einheitliche Orientalistik gelehrt, vielmehr hat jede Universität bestimmte eigene Schwerpunkte vorzuweisen. Dabei bedürfte die Islamwissenschaft oder Orientalistik insgesamt einer kritischen Reflexion im Hinblick auf ihren jeweiligen Methodenapparat, um ihren zu weiten Untersuchungsgegenstand und -bereich einerseits sinnvoll einzugrenzen und andererseits eine geeignete Methodenlehre für das eigene Fach zu entwickeln.¹⁰ Trotz dieser unterschiedlichen Schwerpunktsetzung ist diesen islamwissenschaftlichen Studiengängen jedoch gemein, dass die Ausbildung von Imamen, muslimischen Rechtsgelehrten oder muslimischen Religionslehrern nicht zu ihren formulierten Aufgaben und Zielen gehört.¹¹

Ferner ist in der Orientalistik und Islamwissenschaft eine Fokussierung auf die Vergangenheit bzw. die Frühzeit des Islams festzustellen. Auch das 19. und das 20. Jahrhundert werden berücksichtigt, die Zeit dazwischen wird hingegen größtenteils vernachlässigt. Zwar lässt sich aufgrund der politischen Brisanz und Relevanz des Faches eine Hinwendung zur Beschäftigung mit dem aktuellen Islam verzeichnen,¹² jedoch bleibt diese gegenwartsbezogene Forschungswende partikularen Themen verhaftet, wie z. B. dem politischen Islam, während Themen wie die Islamvorstellung der Muslime in Deutschland weiterhin nur in geringem Maße erforscht sind.

Die „radikale Differenz“: Bekenntnisgebundenheit der Islamischen Theologie und Religionspädagogik

Der grundlegende Unterschied der Islamischen Theologie/Religionspädagogik zur Orientalistik, Islamwissenschaft oder Religionswissenschaft ist also in ihrer Bekenntnisgebundenheit zu sehen.¹³ In ihr sprechen und

9 Vgl. van Ess 2011, S. 279–326.

10 Vgl. dazu Rudolph 1999; Conermann 2012, S. 9–15; Kermani 2008, S. 301–307; Franke 2010, S. 25–39.

11 Vgl. Köktasch o. J., S. 3; Friedrich 2002, S. 31–33.

12 Vgl. Loimeier 2008, S. 132–134; Rudolph 2008, S. 143.

13 Vgl. Köktasch o. J., S. 3 f.

reflektieren Muslime als Gläubige aus der Teilnehmer- und Binnenperspektive auf Grundlage von wissenschaftlichen Methoden unter Heranziehung von Koran und Sunna über ihre eigene Religion, wobei auch nichtmuslimische Studierende dieses Fach belegen können.¹⁴ Die folgende Definition der islamischen Theologie (*kalām*) von dem muslimischen Theologen ‘Aḏūdaddīn al-Īǧī (gest. 1355) spiegelt, obgleich sie aus einem anderen historischen und diskursiven Kontext stammt, diesen Aspekt der Bekenntnisorientiertheit und der Teilnehmer- bzw. Binnenperspektive wider:

„Die Theologie (al-kalām) ist eine Wissenschaft, mit der sich die religiösen Glaubenssätze erweisen (atḥata) lassen, indem man Argumente anführt und die Bedenken vertreibt. Mit ‚Glaubenssätze‘ (‘aqā’id) ist (dabei) das gemeint, was auf die eigentliche (innere) Überzeugung (i’tiqād), ohne das Handeln, geht. Mit ‚religiösen‘ diejenigen (Sätze), die sich (allgemein) auf die Religion Muḥammad’s beziehen; den Gegner (= Angehörigen einer anderen Konfession) schließen wir also nicht aus der Reihe der ‚Theologen‘ aus, mögen wir ihn auch des Irrtums zeihen.“¹⁵

Dieser Unterschied in der wissenschaftlichen Herangehensweise an den Islam – einerseits aus der Binnen-, andererseits aus der Außenperspektive – soll anhand der Haltung der Islamwissenschaftler und der islamischen Theologen bzw. Religionspädagogen zum Koran deutlich gemacht werden.

Für die Orientalistik und Islamwissenschaft ist der Koran Menschenwort, während er für die Islamische Theologie und Religionspädagogik das Wort Gottes darstellt. Bekanntlich, so Stefan Wild, gehen deswegen „die Urteile über die literarische Qualität und Schönheit, über den ästhetischen Wert und Reiz des koranischen Texts [...] meilenweit auseinander. Zwischen muslimischen Hörern der koranischen Offenbarung und den in den meisten Fällen über den Schreibtisch gebeugten Lesern der wissenschaftlichen, nicht-muslimischen Orientalistik Europas und des Westens scheint ein unüberbrückbarer Abgrund zu klaffen“. Und Stefan Wild wirft die wichtige Frage auf, warum „diese radikale Differenz“ entstanden ist und wie sie „erklärt werden“ kann.¹⁶ Seine Antwort lautet, dass „die Ge-

14 Vgl. Özsoy 2009, S. 278 f.

15 Zitiert nach van Ess 1966, S. 37.

16 Wild 1994, S. 437.

schichte der Rezeption des Korantextes im Sinn einer ästhetischen Wirkungsgeschichte innerhalb der islamischen Welt [...] noch nirgends untersucht worden“ sei. Das heißt, dass man wenig Information „über den subjektiven Eindruck“ besitzt, den die Koranrezitation bei dem gläubigen Muslim hinterlässt.¹⁷

Indes lässt sich feststellen, dass die Islamwissenschaft bei der Missionierung der Muslime eine wichtige Rolle gespielt hat: Sie hat die nötigen Informationen über den Islam und die muslimischen Völker geliefert, wie dies z. B. bei Samuel Zwemer deutlich wird. Außerdem hatte die islamwissenschaftliche Zeitschrift *Moslem World* (später *Muslim World*) lange Zeit eine missionarische Agenda, und einige Islamwissenschaftler stellten sich selbst als Missionare in den Dienst ihrer Kolonialherren.¹⁸ Auf dieser Grundlage trifft Stefan Wild folgende wichtige Feststellung:

„Die Islamwissenschaft kann kaum eine wissenschaftliche These, die den Koran betrifft, formulieren, ohne bei vielen Muslimen in den Verdacht zu geraten, den Glauben des frommen Muslims unterminieren zu wollen. Tatsächlich haben im 19. und frühen 20. Jahrhundert zahlreiche christliche Missionare die Islamwissenschaft als Hilfswissenschaft der ‚Mohammedanermision‘ betrieben und dabei insbesondere den Koran zur Zielscheibe ihrer Angriffe gemacht. Noch heute bezeichnet namentlich in arabischen Ländern die Bezeichnung ‚Orientalist‘ eine Spezies von Mensch, die zwischen Missionar und Spion anzusiedeln ist.“¹⁹

Hinsichtlich der Darstellung des Propheten Muhammad hält der Islamwissenschaftler und Orientalist Gerhard Endreß fest, dass die „Muhammad-Biografien des 19. Jahrhunderts [...] den Geist des Vorurteils und der Polemik“ atmen, indem sie „den Propheten als verschlagenen und eigensüchtigen Politiker“ beschreiben und „den Koran als groteskes Sammelsurium jüdischer und christlicher Überlieferungsbrocken“ darstellen.²⁰

17 Vgl. ebd., S. 438. Mittlerweile liegt ein Werk vor, das die „ästhetische Wirkungsgeschichte“ des Korans zum Gegenstand hat. Es wurde von Navid Kermani, einem Schüler von Stefan Wild, verfasst und trägt den Titel: *Gott ist schön: Das ästhetische Erleben des Koran* (2000).

18 Vgl. Riggs 1924, S. 1–4; vgl. dazu auch Grabill 1971; Rudolph 1991; Waardenburg 1993b, S. 181–195.

19 Wild 2001, S. 32.

20 Endreß 1991, S. 14.

Diese und andere negative Urteile über den Koran findet man auch heute noch in nichtmuslimischen Schriften über den Koran.²¹ Dass auch eine positive Würdigung des Korans möglich ist, zeigt der christliche Theologe Hans Zirker, der den Standpunkt vertritt, dass „der Koran trotz aller formalen und thematischen Vielfalt ein erstaunlich geschlossenes und homogenes Buch [ist] – vor allem im Vergleich zur Bibel“.²²

Aber nur in der Funktion als ein von Gott herabgesandtes und von den Muslimen als *göttlich gewürdigtes, schriftlich fixiertes mündliches Wort* kann man den Koran auch „Koran“ nennen; wird ihm diese Funktion abgesprochen oder bleibt sie in der Analyse unberücksichtigt, so ist er nicht mehr *der Koran*, und es lohnt sich aus wissenschaftlicher Sicht nicht mehr, sich mit diesem Werk zu beschäftigen. Jede Betrachtungsweise des Korans sollte also diese Kommunikationsstruktur einbeziehen bzw. dieses Konzept als heuristisches Prinzip heranziehen, denn nur so können die koranischen Inhalte adäquat bewertet werden. Das heißt auch, dass die ästhetische Dimension des Korans nicht außer Acht gelassen werden kann, weil dadurch der Koran erst zum Koran wird und *Sinn erschlossen wird, der nur durch die Sinne erfasst wird*.²³ Der bekannte deutsche Orientalist, Dichter und Übersetzer des Korans in gereimter Form Friedrich Rückert formuliert dies folgendermaßen:

„Wohl eine Zauberkraft muß sein in dem, woran
Bezaubert eine Welt so hängt wie am Koran.“²⁴

21 Vgl. Wild 1994, S. 435–437.

22 Zirker 1999, S. 41.

23 Das kursiv Gedruckte bezieht sich auf Kermani 2002. Annemarie Schimmel sagt in ihrem Buch *Die Zeichen Gottes*, dass durch die sinnliche Erkenntnis hohe geistige Grade erreicht werden können. Das heißt für unseren Zusammenhang, dass die Koranrezitation Ergriffenheit und hohe geistige Erlebnisse auslösen kann. Sie sagt dazu im Einzelnen, sich auf ihren Lehrer Friedrich Heiler stützend, Folgendes: „Heiler bezog sich gern auf Friedrich von Hügels Bemerkung, dass der Geist erwacht, wenn er in Kontakt mit materiellen Dingen kommt. Das bedeutet, dass das höchste geistige Erlebnis durch ein sinnliches Objekt ausgelöst werden kann, durch eine Blume, einen Duft, eine Wolke oder auch durch eine Person.“ Siehe Schimmel 1995, S. 17.

24 Auch Joseph von Hammer-Purgstall ist davon überzeugt, dass der Koran für die Muslime eine besondere Kraft besitzt. So sagt er in der ältesten Zeitschrift der Orientalistik, den zwischen 1809–1818 erschienenen *Fundgruben*

So weit zu einigen Hauptunterschieden zwischen diesen beiden Disziplinen. Es gibt also, was die Erforschung des Islams angeht, eine Spannung zwischen der Außen- und der Innenperspektive.

Differenzierende Ansätze in der modernen Islam- und Koranforschung

Die heutige Islamwissenschaft, Orientalistik und Religionswissenschaft haben viele Erklärungsmodelle zum Koran und Islam – darunter auch positive – entwickelt, die ich hier nicht alle behandeln kann. Exemplarisch seien an dieser Stelle jedoch einige differenzierende Ansätze in der modernen Islam- und Koranforschung dargestellt.

Fritz Steppat, ebenfalls Orientalist und Islamwissenschaftler, der sich in einer Reihe von Schriften mit dem aktuellen Islam befasst hat, sagt selbstkritisch, dass das Urteil oder Werturteil des Westens über den Islam keine „Allgemeingültigkeit“ beanspruchen kann und deswegen der Westen sich der Relativität seiner Denkungsart bewusst sein muss:

„Die Verwurzelung in einer Religion ist eine starke existentielle Bindung, die den, der nicht dazugehört, auf Distanz verweist. Deshalb kann der Nichtmuslim nicht auf die Fragen antworten, die den Muslimen gestellt sind, und tut gut, beim Äußern seiner Meinung darüber Zurückhaltung zu üben. Wir müssen uns bewußt sein, daß auch unser Denken durch unsere historische Situation und durch die Maßstäbe bestimmt ist, die in unserem Kulturkreis entstanden sind und keine Allgemeingültigkeit besitzen.“²⁵

Fazlur Rahman zufolge bestand das Hauptanliegen der nichtmuslimischen Koranwissenschaft bislang darin, zu beweisen, dass der Koran christliches oder jüdisches Gedankengut enthält. Außerdem habe man auch Versuche unternommen, die „chronologische Reihenfolge des Korans zu rekonstruieren“²⁶. Weiterhin sei auch der Inhalt des Korans Ge-

des Orients (vgl. Kreiser 1974, S. 183), im Vorwort zu seiner Koranübersetzung in gereimter Form, Folgendes: „Mohammed unterjochte sein Volk weniger durch das Schwert, als durch der Rede Kraft.“ Siehe Hammer-Purgstall 1811, S. 25.

25 Steppat 1988, S. 421.

26 Vgl. Rahman 1980, S. XII. Diese Ansicht wird *mutatis mutandis* auch von Tilman Nagel vertreten; vgl. Nagel 1989, S. 133 f.

genstand der nichtmuslimischen Koranwissenschaft gewesen, doch habe man dieser Forschungsrichtung keine große Wichtigkeit beigemessen. Er appelliert in seinem Buch *Major Themes of the Qur'ān* daher dafür, sich dem Koran thematisch zu nähern, um ihn mit einem neuen Verständnis, das auch dem modernen Zeitalter Rechnung trägt, den zeitgenössischen Muslimen zugänglich zu machen – auch wenn hierdurch Probleme mit der islamischen Tradition entstehen. Von dieser Annäherungsweise könnten auch die Orientalisten profitieren, die bisher hauptsächlich damit beschäftigt waren, die jüdischen oder christlichen Einflüsse auf den Koran aufzuzeigen. Außerdem sei diese Annäherung der Orientalisten nur dann fruchtbar, wenn sie angemessen verstanden und angewendet werde. Aus diesem Grunde könnte man zum Beispiel aus den Werken von Nöldeke/Schwally, Richard Bell, Montgomery Watt und Rudi Paret großen Nutzen ziehen, auch wenn man nicht alle Standpunkte dieser Gelehrten teilt.²⁷

Der Standpunkt der frühen Orientalisten (z. B. Abraham Geiger²⁸, Theodor Nöldeke²⁹), die den Koran als das Werk des Propheten betrachten und die Bibel, die dazugehörige Literatur und christliche oder jüdische Informanten als die Quellen des Korans ansehen, wird also von Fazlur Rahman und einigen modernen Orientalisten (z. B. Stefan Wild³⁰) als unhaltbar zurückgewiesen. Die diesen Positionen der Orientalisten vorausgehende Prämisse lautet, dass der Koran keinerlei Originalität aufweist und vom Judentum und Christentum abhängt. Annemarie Schimmel merkt in der Einleitung zu der Koranübersetzung von Max Henning hierzu Folgendes an: „Doch darf man niemals vergessen, daß keine Religion aus dem Nichts gegründet wird, sondern immer an vorhandene Glaubensgrundlagen anknüpft und sich der vorhandenen Sprache und Vorstellungswelt anpassen muß, um sich überhaupt verständlich zu machen. Nicht das, was ein Religionsstifter von den Früheren übernimmt, sondern die Art, wie er es zu einem neuen Ganzen zusammenfügt, ist das wichtigste Problem.“³¹

Annemarie Schimmel weist auch auf die Schwierigkeiten hin, eine Religion in ihrer Gesamtheit zu erfassen, denn die Religion besitze viele

27 Vgl. Rahman 1980, S. XII–XVI.

28 Geiger 1833.

29 Nöldeke 1909–1938.

30 Siehe Wild 1994, S. 429–447.

31 Koran 1992, S. 13.

Dimensionen, äußere und innere. Das Schwierigste dabei sei, die innere Dimension durch wissenschaftliche Ansätze zu erforschen, denn dafür fehle das nötige Instrumentarium. Außerdem solle man bei der Erforschung einer Religion „jedes Werturteil vermeiden [...], weil man sich mit etwas befaßt, das schließlich das Heiligste im Leben von Millionen Menschen darstellt“³². Werturteile aber wurden von vielen westlichen Koranwissenschaftlern über Jahrhunderte ohne Bedenken abgegeben. Diese *Werturteile* haben sich mit der Zeit schließlich zu *Vorurteilen* gegenüber dem Islam bzw. dem Koran entwickelt.³³ In diesem Zusammenhang zitiert Annemarie Schimmel den aufgeklärten Religionshistoriker und Orientalisten Reimarus, der im 17./18. Jahrhundert gelebt hat. Reimarus sagt:

„Ich bin überzeugt, daß unter denen, die die türkische Religion dieses oder jenes Fehlers anklagen, nur sehr wenige den Alcoran gelesen haben und daß auch unter denen, die ihn wirklich gelesen haben, nur ganz wenige die Absicht gehabt haben, den Worten jenen richtigen Sinn zu geben, dessen sie fähig sind.“³⁴

Aus diesem Grunde versucht Annemarie Schimmel den Islam so zu verstehen, wie er ist, das heißt, wie er sich selbst bzw. wie seine Anhänger ihn verstehen und definieren. Dafür eigne sich die „phänomenologische Annäherung an den Islam“. Unter Rückgriff auf ihren Lehrer Friedrich Heiler, der auch diese Methode benutzt, erklärt sie diesen Ansatz folgendermaßen: „Heiler versucht, in das Herz der Religion einzudringen, indem er zunächst die Phänomene untersucht und dann in immer tiefere Schichten menschlicher Antworten auf das Göttliche gelangt, bis er das innerste Zentrum jeder Religion erreicht, das Numinose, den *deus absconditus*.“³⁵ Mit dieser Methode glaubt Annemarie Schimmel dem Islam gerecht zu werden und den Koran richtig zu verstehen. Wenn man also das Selbstverständnis der Muslime heranzieht, gelangt man laut

32 Schimmel 1995, S. 16.

33 Siehe dazu auch Schöller 2000, S. 1.

34 Zitiert nach Schimmel 1995, S. 14.

35 Ebd., S. 17. Dieser Ansatz, also die phänomenologische Methode, liegt auch Schimmels Buch *Die Zeichen Gottes (1995)* zugrunde.

Schimmel erstens zu fruchtbaren Ergebnissen und zweitens werden so Vor- und Fehlurteile abgebaut.³⁶

Wilfred Cantwell-Smith, der vergleichende Religionswissenschaftler und Gründer des berühmten McGill Institute of Islamic Studies (1952) in Kanada, hat eine Theorie über die Weise der Annäherung an den Islam entwickelt. Diese dialogisch-kommunikative Annäherungsweise setzt voraus, dass man beim Verstehen des Islams das Selbstverständnis der Anhänger dieser Religion einbezieht, um sowohl Fehlinterpretationen soweit wie möglich zu vermeiden als auch den eigenen (Forschungs-) Horizont zu erweitern und zu adäquateren Ergebnissen zu gelangen.³⁷

Ein ähnlicher Ansatz findet sich auch bei Jacques Waardenburg, der sich mit der Methodologie der Islamwissenschaft auseinandergesetzt und eine neue Methode zum Verstehen des Islams entwickelt hat. Diese auf dem Koran und der modernen Wissenschaft beruhende Methode liest und deutet den Islam als ein „Netzwerk von Zeichen“ (*āyāt*). Weiterhin vertritt Waardenburg – wie bereits Wilfred Cantwell-Smith – die These, dass jede Betrachtung des Islams das Selbstverständnis und die Selbstinterpretation des Islams vonseiten der Muslime einbeziehen sollte.³⁸ Diesem Ansatz folgt im Speziellen auch Birgit Krawietz, die diese Methode in ihrer Schrift über die *Hierarchie der Rechtsquellen im tradierten sunnitischen Islam* anwendet. Denn Krawietz zufolge kann „alles Anschein nach [...] die Struktur und Funktion der Rechtsquellen und Wurzeln, d. h. der Grundlagen, auf denen das islamische Rechtssystem basiert, nur dann besser verstanden werden, wenn man sehr viel stärker als bisher auf das Selbst-Verständnis und die Selbst-Darstellung der tradierten islamischen Rechtsquellenlehren zurückgeht“.³⁹

36 Das Selbstverständnis der Muslime zum Ausgangspunkt einer jeden Erforschung des Islams zu machen, bedeutet, sich in der *Nähe* eines *Forschungsgegenstandes* zu bewegen. Marco Schöller stellt in Anlehnung an Gadamer fest, dass „neben der Distanz“ für das „Verständnis“ und „Verstehen“ eines Objektes „Nähe“ erforderlich ist. Die *Nähe* oder *Offenheit* sei jedoch wichtiger als die *Distanz*, um das Objekt zu verstehen; vgl. Schöller 2000, S. 15 f.

37 Vgl. Cantwell-Smith 1980, S. 487–505; siehe außerdem Martin 1980, S. 9.

38 Vgl. Waardenburg 1993a, 7:747 f., 750b f.; ders. 1974, S. 267–285, insbesondere S. 280. Siehe ergänzend dazu Schöller 2000, S. 16.

39 Krawietz 2002, S. 6 (siehe auch die folgenden Seiten).

Der waardenburgsche Ansatz: Islam als „Zeichensystem“ und dessen Relevanz für die Islamische Religionspädagogik

Im Folgenden will ich näher auf den Ansatz von Jacques Waardenburg, der Religionswissenschaftler und Islamwissenschaftler zugleich ist, eingehen, weil er sich intensiv mit dem zeichentheoretischen Ansatz beschäftigt hat. Dieser Ansatz kann auch für die Islamische Theologie und Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden.

Zunächst sei erwähnt, dass Waardenburgs wissenschaftliche Methode wesentlich dadurch gekennzeichnet ist, „Perspektiven zu wechseln“, um den Gegenstand seiner Forschung, soweit es geht, objektiv zu erschließen. Deswegen wendet Waardenburg auch in seinen Forschungen verschiedene religionswissenschaftliche Ansätze an. In seinem Beitrag *Selbstsicht und Sicht des Anderen*⁴⁰ deutet er, wie in seinen anderen Schriften auch, die Religionen als ein „Zeichensystem“.

Was den Islam betrifft, hat er, soweit ich feststellen kann, bereits 1974 in seinem Artikel *Islam Studied as a Symbol and Signification System* eine Methode zum Verstehen des Islams entwickelt, die auf Koran und moderner Wissenschaft beruht und den Islam als ein „Netzwerk von Zeichen“ (*āyāt*) deutet.⁴¹ Diese Gedanken bringt er auch in seinem Buch *Perspektiven der Religionswissenschaft*⁴² und in seinem unter Orientalisten bekannten Artikel *Mustashrikūn* [wörtl: Orientalisten, d.V.] in der *Encyclopedia of Islam* erneut zum Ausdruck. Hier sagt er, dass durch diese Methode „vermieden wird, dass die islamischen Daten mit unangemessenen, westlich-geprägten Konzepten abgestempelt werden“. Weiterhin vertritt Waardenburg die These, dass jede Betrachtung des Islams das Selbstverständnis und die Selbstinterpretation des Islams vonseiten der Muslime einbeziehen sollte.⁴³ Das heißt, die gleichen Gegenstände oder Symbole können in den Religionen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. Deswegen sind laut Waardenburg „Religionen keine Entitäten an und für sich, sondern eher bestimmte ‚Zeichensysteme‘, die den Anhängern und ihren Problemen im Leben Sinn verleihen“⁴⁴. Da-

40 Waardenburg 2007.

41 Siehe *Humaniora Islamica* 2, 1974, S. 267–285.

42 Waardenburg 1993b, S. 181–195.

43 Vgl. Waardenburg 1993a, 7:747 f., 750b f.; siehe auch ders. 1974, S. 280.

44 Waardenburg 2007, S. 28.

raus folgt laut Waardenburg auch, dass es „wissenschaftlich gesehen, [...] keine an und für sich religiösen Tatbestände, Phänomene oder Systeme“⁴⁵ gibt. Diese Phänomene oder Symbole werden erst durch die Sinndeutungen der Menschen zu religiösen Phänomenen oder Symbolen erhoben. Dieser Ansatz, so Waardenburg, kann auch für die heutige Zeit fruchtbar gemacht werden, insbesondere, wenn man feststellen will, „was der Islam für gegebene muslimische Gemeinschaften bedeutet hat und bedeutet“⁴⁶. Hierdurch gewinnt die Religionswissenschaft auch an sozialer Relevanz und kann zu einer differenzierten Betrachtungsweise des Islams gelangen, wobei man dann nicht mehr von „dem Islam“ und „den Muslimen“ sprechen kann. Dazu sagt Waardenburg generell: „... Menschen sind verschieden, nicht nur als Individuen, sondern auch als Gruppen.“⁴⁷

Waardenburg hat also in der Auseinandersetzung mit der Methodologie der Religionswissenschaft und der Islamwissenschaft eine neue Methode zum Verstehen des Islams entwickelt, die die Religionen als ein Zeichensystem deutet. Eine Religion als ein Zeichensystem zu betrachten, ist auch eine Position, die ein Muslim vertreten kann, werden die Verse des Korans selbst und die Phänomene in der Natur im Koran doch „Zeichen“ (*āyāt*, Singular *āya*) genannt. So heißt es etwa im Koran: „Zu seinen Zeichen [*āyāt*] gehört die Erschaffung der Himmel und der Erde, und auch die Verschiedenheit eurer Sprachen und Arten. Darin sind Zeichen für die Wissenden.“ (Sure 30/22)

Demnach kann alles als ein Zeichen verstanden werden, das auf Gott hinweist. In der islamischen Tradition findet man folglich auch Auffassungen, die sich auf den Koran stützen und die gesamte Natur als Buch oder „literarisches Werk Gottes“ (*taṣnif Allāh*) verstehen, das Zeichen enthält. Der bekannte islamische Mystiker Ibn al-‘Arabī (gest. 1240) sagt dazu:

„Der Kosmos ist das große Offenbarungsbuch, das Gott uns vorliest, eine Vorlesung durch die *Erscheinung*, so wie der Koran eine Vorlesung durch die *Rede* ist. Auch der Kosmos besteht aus geschriebenen, auf das ausgebreitete Pergament des Seins gezeichneten Buchstaben; diese Schrift wird an ihm ewiglich und endlos bestehen.“⁴⁸

45 Waardenburg 1993b, S. 99.

46 Ebd., S. 7.

47 Waardenburg 2003, S. V.

48 Zit. nach Goldziher 1920, S. 353.

Al-Ġazālī sagt im selben Zusammenhang:

„Die nicht vermögen zu lesen die göttlichen Zeilen, geschrieben auf den Blattseiten der existierenden Dinge mit göttlicher Schrift, ohne Buchstaben noch Laute, die nicht mit dem Auge des Gesichts, sondern mit dem der Einsicht begriffen werden kann, diese Unvermögenden hat Gott benachrichtigt durch die Rede, die sie vom Gesandten gehört haben, sodass durch Vermittlung von Buchstab und Laut ihnen der Gedanke zugeht, den sie sonst nicht erfassen konnten.“⁴⁹

Das Verständnis der Welt als ein Buch, das Gottes Zeichen enthält, wurde in der Moderne fruchtbar gemacht, um den Konflikt zwischen Religion und Vernunft zu lösen. Muḥammad ‘Abduh (gest. 1905), der wirkmächtigste Vertreter des islamischen Modernismus im 19. Jahrhundert, versucht, durch die westliche Überlegenheit herausgefordert, in seinen Werken zu zeigen, dass der Islam eine Religion der Vernunft ist und der Koran den Erkenntnissen der modernen Wissenschaft daher nicht widersprechen kann.⁵⁰ Denn, so ‘Abduh, „Gott hat zwei Bücher herabgesandt: ein erschaffenes, das ist die Natur, und ein geoffenbartes, das ist der Koran. Das letztere [d. h. der Koran, d. V.] leitet uns, mit der uns verliehenen Vernunft in jenem [d. h. in der Natur, d. V.] zu forschen“⁵¹. Der islamische Modernist Sayyid Aḥmad Khān bringt die gleichen Gedanken zum Ausdruck, wenn er behauptet, dass zwischen „dem Wort und dem Werk Gottes“, die ja beide zu den Zeichen Gottes gehören, keine Widersprüche existieren können.⁵²

Diese Gedanken aus dem Koran und aus der islamischen Tradition haben neben Waardenburg auch Annemarie Schimmel bewogen, den Islam als ein Zeichensystem zu deuten. Sie hat in ihrem Buch *Die Zeichen Gottes* gezeigt, dass diese Methode auf dem Gebiet der Islamwissenschaft und Religionswissenschaft ergiebige Ergebnisse zeitigen kann.⁵³ Dieser von Waardenburg, Schimmel und von verschiedenen muslimischen Denkern verfolgte Ansatz kann als ein gemeinsamer Ausgangspunkt genommen werden, um z. B. zu vergleichen, wie ein und dieselben Zeichen in den

49 Zit. nach ebd.

50 Vgl. z. B. Hasselblatt 1969, S. 56.

51 Zit. mit geringfügigen Ergänzungen nach Goldziher 1920, S. 353.

52 Vgl. Baljon 1949, S. 50; Troll 1978, S. 165, 169 f., 229.

53 Vgl. Schimmel 1995.

verschiedenen Religionen gedeutet werden.⁵⁴ Ferner kann er für eine *Trialogische Religionspädagogik* fruchtbar gemacht werden, um Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede festzustellen. Der Islamischen Religionspädagogik wiederum kann er als Grundlage für die Erstellung verschiedener Curricula und Lehrbücher für den Religionsunterricht und der darauf aufbauenden Ausbildung von muslimischen Religionslehrern und Schülern dienen. So habe ich ausgehend von diesem zeichentheoretischen Ansatz bestimmte Teile des Kerncurriculums für den Islamischen Religionsunterricht in Hessen erstellt, in dem es unter anderem heißt:

„In der Auseinandersetzung mit den Zeichen Gottes (āyāt), die in der Innen- und Außenwelt des Menschen enthalten sind, sowie in der Diskussion mit den Mitmenschen stellt sich die Frage nach Gott, die zur Suche nach Antworten im Koran und in der/den islamischen Tradition/en führt, in denen auch die Zeichen Gottes (āyāt) enthalten sind. Es herrscht also eine kommunikative Beziehung zwischen Gott, Mensch, Koran und Schöpfung. Die Kinder denken über die Zeichen Gottes (āyāt) nach, deuten diese ihrem Alter entsprechend immer wieder von Neuem und gelangen dadurch zum Glauben an die Einheit und Einzigkeit Gottes (tauḥīd), der der Schöpfer des ganzen Universums ist. Dieser Glaube stärkt ihre Identität und verleiht ihnen auch Orientierung und Halt im Leben sowie in der pluralistischen Gesellschaft.“⁵⁵

Die Kontextgebundenheit und Dialogizität der Islamischen Theologie und Religionspädagogik: innerislamischer Pluralismus und pluralistische Gesellschaften

Trotz der oben dargestellten Kritikpunkte können die Arbeiten und Verdienste der Orientalisten und Islamwissenschaftler nicht hoch genug geschätzt werden. Ebenso stellen der Methodenpluralismus sowie die inhaltliche Öffnung des Fachs in Bezug auf den gegenwärtigen Islam wichtige Entwicklungen dar. Das aufgearbeitete Wissen und die Forschungsergebnisse der Islamwissenschaft und Orientalistik können für die sich noch im Aufbau befindende Islamische Theologie und Religionspädagogik in Deutschland, die teilweise mit anderen Methodologien und

54 In der Moderne gibt es auch viele Ansätze, die die „Welt als Text“ verstehen und lesen, so bei den Poststrukturalisten oder Dekonstruktivisten.

55 Hessisches Kultusministerium o. J., S. 17.

Prämissen arbeitet, fruchtbar gemacht werden.⁵⁶ Die Bedeutung dieses wissenschaftlichen Dialogs zwischen den Disziplinen, die sich mit dem Islam auseinandersetzen, muss immer wieder betont werden. Bereits die UNESCO hatte in den 1970er Jahren im Rahmen ihres Projekts „Dialog der Kulturen“ auf die Bedeutung der Orientalistik als „Brückenbauer“ zwischen den Religionen und Kulturen hingewiesen.⁵⁷ Zwar bleibt fraglich, ob das Fach diese Erwartung tatsächlich erfüllt hat, allerdings kann dieser dialogische Ansatz im Hinblick auf die zukünftig notwendige Verhältnisbestimmung zwischen Islamwissenschaft und Islamischer Theologie bzw. Religionspädagogik neu reflektiert und wiederbelebt werden. Bei dieser wissenschaftlichen Zusammenarbeit sollte sich die Islamische Theologie/Religionspädagogik weder von den anderen Fächern, zu denen sie sich äquidistant verhält, noch von der Politik oder den Religionsgemeinschaften vereinnahmen lassen. Dies würde nicht nur ihrer Fachautonomie schaden, sondern auch ihre Ergebnisoffenheit stark beeinträchtigen.⁵⁸

Die oben dargestellten Ansätze verdeutlichen ferner, dass eine gegenseitige Bereicherung zwischen Außen- und Innenperspektive bei der Erforschung des Islams möglich ist und sinnvoll erscheint. Gerade im Hinblick darauf, dass die Islamische Theologie/Religionspädagogik im deutschen sowie europäischen Kontext vor der Aufgabe steht, eine neue Methodologie und Terminologie in deutscher Sprache zu entwickeln und zu etablieren, ist eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Islamwissenschaft, Orientalistik, Religionswissenschaft, Soziologie, Jüdische Studien/Theologie und Christliche Theologien) notwendig und bereichernd.⁵⁹

So kann die Islamische Theologie/Religionspädagogik beim Aufbau einer Ausbildung für islamische Religionslehrer, abhängig vom Standort und der Fächerkonstellation, mit theologischen, islamwissenschaftlichen, religionswissenschaftlichen, aber auch mit anderen Lehrstühlen zusammenarbeiten. In Anbetracht dessen, dass Deutschland im Bereich der Geisteswissenschaften auf eine lange Wissenschaftstradition zurückblicken kann, dürfte diese Kooperation wesentlich zur Identitätsbestim-

56 Vgl. Şahin 2008, S. 85.

57 Vgl. Harb 1977, S. 449–451.

58 Vgl. Şahin 2011, S. 20–23; Özsoy 2009, S. 278–280.

59 Vgl. Kermani 2008, S. 301–307; Şahin 2008, S. 85.

mung und Selbstdefinition der Islamischen Theologie/Religionspädagogik beitragen.⁶⁰

Die Dialogizität ist auch vor dem Hintergrund zu würdigen, dass die Entstehung und Entwicklung der islamischen Theologie nie in einem Vakuum, sondern stets in einem bestimmten Kontext und unter bestimmten Bedingungen und Bedürfnissen verlaufen sind. So wurde die islamische Theologie im Laufe der Geschichte sowohl von politischen Ereignissen als auch von Auseinandersetzungen mit anderen Religionen und Weltanschauungen begleitet und mitbestimmt. Je nach Zeit und Ort hat die islamische Theologie – unter Bewahrung ihrer Essenz – unterschiedliche Gestalten angenommen.⁶¹ So gibt es z. B. islamische Länder, in denen die Theologie stärker am Rationalismus orientiert ist als in anderen Ländern. Diese Theologietraditionen erhielten – bei gleichbleibendem, gemeinsamem Bezugssystem – unter dem Einfluss von geografischen, kulturellen und politischen Umständen unterschiedliche Stoßrichtungen und Ausformungen.

Mit dieser Kontextgebundenheit geht auch einher, dass Theologien – da von Menschen, d. h. den Gläubigen selbst entwickelt – keinen göttlich-absoluten und übergeschichtlichen Anspruch erheben können. Ihre räumliche und zeitliche Determiniertheit zeigt sich etwa darin, dass sich Theologien stets in Beziehung zu verschiedenen Ereignissen, Gruppierungen oder Denkrichtungen gesetzt und miteinander konkurrierende Wissensansprüche gestellt haben. Auch heute entstehen in lebendiger Auseinandersetzung mit dem eigenen religiösen Erbe, die im Zeitalter der Globalisierung und der Informationsgesellschaft eine neue Dimension erlangt hat, neue theologische Richtungen. Analog ist auch in Deutschland eine Formierung neuer Ansätze und Denkschulen im Kontext der pluralistischen Gesellschaft zu erwarten. Die Klärung der Definition des Fachs Islamische Theologie/Islamische Studien bzw. Islamische Religionspädagogik im deutschen Kontext sowie ihrer intendierten Ziele steht als wichtige Aufgabe noch bevor. Konstitutiv für jede Theologie und Religionspädagogik ist zunächst ihr Normativitätsanspruch. Die Islamische Theologie und Religionspädagogik sieht sich in diesem Zusammenhang mit einer zweifachen Erwartungshaltung konfrontiert, denn theologische und religionspädagogische Fragen werden nicht nur von Muslimen ge-

60 Vgl. dazu auch Sarıkaya 2010, S. 32–43.

61 Vgl. Abu Zayd 2002, S. 86–88; Şahin 2008, S. 84.

stellt, sondern auch verstärkt von der Mehrheitsgesellschaft und Öffentlichkeit an sie herangetragen. Eine theologisch-rechtliche Positionierung in Bezug auf Krieg, Bildung, Menschenrechte, Organtransplantation oder Gentechnik kann nicht durch Islamwissenschaftler, Soziologen, christliche Theologen oder Religionswissenschaftler erfolgen, sondern vielmehr durch islamische Theologen und Religionspädagogen.⁶²

Die Dialogorientiertheit des Fachs, auf die hingewiesen wurde, sollte in den Studieninhalten konkrete Berücksichtigung finden. Hier bieten sich z. B. Lehrveranstaltungen über die Geschichte der Offenbarungsreligionen an, die im Sinne ihrer authentischen Vermittlung durch ihre jeweiligen Fachvertreter erteilt werden sollten. Die Relevanz solcher interreligiösen Module ergibt sich nicht zuletzt aus der Tatsache, dass im Rahmen islamisch-theologischer bzw. religionspädagogischer Studiengänge auch Religionslehrer und Dialogbeauftragte ausgebildet werden sollen. Nur so können Letztere dazu befähigt werden, in einer pluralistischen Gesellschaft auch auf Fragen der Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen fundierte Antworten zu geben.⁶³ Ferner werden sich Studierende, die aus anderen Fächern oder Berufszweigen kommen (z. B. Journalisten, Religionslehrer, Theologen) und sich für das Studium der Islamischen Theologie und Religionspädagogik entscheiden oder interessieren, das nötige Wissen erwerben können, um der Gesellschaft ein authentisches und von jeglicher Polemik befreites Bild vom Islam zu vermitteln.

Angesichts der innerislamischen Heterogenität gilt es, die Dialogfähigkeit und Offenheit auch „nach innen“ auszuweiten.⁶⁴ Die Lehre sollte diesem innerislamischen Pluralismus Rechnung tragen, indem sie über konfessionelle Grenzen hinaus die gesamte Denk- und Glaubenstradition der islamischen Geistesgeschichte in den Blick nimmt. Von den Lehrenden des Fachs wird dementsprechend erwartet, dass sie eine Offenheit für andere Schul- und Glaubensrichtungen an den Tag legen, auch wenn hierbei absolute Objektivität nicht möglich sein wird.

62 Vgl. Taji-Farouki 2002, S. 43–49; Özsoy 2009, S. 277–279; Şahin 2008, S. 84.

63 Vgl. Taji-Farouki 2002, S. 47.

64 Vgl. Abu Zayd 2002, S. 81–88.

Schlussbemerkung

Die Islamische Theologie und Religionspädagogik, die in den europäischen Ländern aus einem gesellschaftlichen Bedarf heraus entstanden ist, kann sich auf akademischer Ebene nur dann wissenschaftlich etablieren, wenn sie wie die anderen Wissenschaftszweige die nötige Freiheit und Unabhängigkeit (Fachautonomie) zu ihrer eigenen Entwicklung erhält. Dies hängt jedoch von vielen Faktoren ab, auf die wir in unserem Beitrag hingewiesen haben. Andererseits hängt die Verortung der Islamischen Theologie und Religionspädagogik in der europäischen Islamforschung von der Definition des Faches Islamische Theologie bzw. Islamische Religionspädagogik ab. Dazu bedarf es einer erkenntnistheoretischen Verortung dieser Wissenschaftsdisziplinen. Das heißt, ohne eine erkenntnistheoretische Basis wird die Islamische Theologie bzw. Islamische Religionspädagogik an europäischen Universitäten Schwierigkeiten haben, sich zu legitimieren und zu verorten. Bis jetzt wird an deutschen Universitäten Islamische Theologie und Religionspädagogik, die anders als christliche Theologien funktionieren, ohne eine erkenntnistheoretische Grundlage betrieben. Es ist auch bedauerlich, dass zu den „Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen“ (2010), an denen kein muslimischer Theologe als Autor beteiligt war, obwohl sich durch sie die Islamische Theologie und Religionspädagogik programmatisch an deutschen Hochschulen etablieren soll, von muslimischer Seite keine detaillierte wissenschaftlich fundierte Stellungnahme vorliegt. Ein kleiner Ansatz diesbezüglich von Müfit Daknili mit dem Titel *Theologie im Rückspiegel des Subjekts*⁶⁵ gibt jedoch Grund zur Hoffnung.

Literatur

- Abu Zayd, Nasr: ‚Vorschläge zur Entwicklung einer dialogorientierten islamischen Theologie‘, in: Ursula Neumann (Hg.): *Islamische Theologie: internationale Beiträge zur Hamburger Debatte*, Hamburg 2002, S. 81–88.
- Baljon, Johannes M. S.: *The Reforms and Religious Ideas of Sir Sayyid Ahmad Khân*, Leiden 1949.

65 Siehe Daknili 2015, S. 199–210.